

Winkler, Oliver

Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl in Frankreich

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 4, S. 486-510



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Oliver: Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl in Frankreich - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 4, S. 486-510 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221639 - DOI: 10.25656/01:22163

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221639>

<https://doi.org/10.25656/01:22163>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2018

Bildungswahl und Bildungsverläufe

Internate in Deutschland

(Dis-)Kontinuitäten von Ausbildungsverläufen
im dualen System

Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften
bei Eintritt in ihre Ausbildung

Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit
bei der Hochschulwahl in Frankreich

Nutzungsverläufe für fachdidaktische Studieninhalte
der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik im Lehr-
amtsstudium

Inhaltsverzeichnis

Bildungswahl und Bildungsverläufe

Ivo Züchner/Katrin Peyerl/Lisa-Marie Siegfried

Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld 417

Volker Kotte

„Durchläufer“ und „Drop-Outs“. (Dis-)Kontinuitäten
von Ausbildungsverläufen im dualen System 441

Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland

Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt
in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? 461

Oliver Winkler

Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl
in Frankreich 486

Jörg Doll/Nils Buchholtz/Gabriele Kaiser/Johannes König/

Albert Bremerich-Vos

Nutzungsverläufe für fachdidaktische Studieninhalte der Fächer Deutsch,
Englisch und Mathematik im Lehramtsstudium. Die Bedeutung
der Lehrämter und der Zusammenhang mit Lehrinnovationen 511

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2017 533

Impressum U3

Table of Contents

Educational Choice and Educational Course

Ivo Züchner/Katrin Peyerl/Lisa-Marie Siegfried
Boarding Schools in Germany: Approximations to a heterogeneous field 417

Volker Kotte
(Dis-)Continuities and Dropouts in Careers in Vocational Training
and Education in Germany 441

Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland
Preservice Teachers’ Motivations for Choosing Teaching as a Career:
Does the subject choice matter? 461

Oliver Winkler
Spatial Distance and Social Inequality in Higher Education Choice
in France 486

*Jörg Doll/Nils Buchholtz/Gabriele Kaiser/Johannes König/
Albert Bremerich-Vos*
Trends in the Use of Subject-specific Didactic Study Contents
in the Subjects German, English and Mathematics in Teacher Education.
The importance of the degree program and the relation to teaching
innovations 511

Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2017 533

Impressum U3

Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl in Frankreich

Zusammenfassung: In Kontinentaleuropa gehört Frankreich zu den Ländern, die eine lange Tradition von vertikaler Differenzierung im Hochschulsystem aufweisen. Unterschiede im französischen Hochschulangebot sind eng an eine räumliche Verteilungsstruktur gekoppelt, sodass bei entsprechendem Studienwunsch an einer bestimmten Hochschule gewisse Entfernungen zurückgelegt werden müssen. Hierzu wird die Hypothese entwickelt, dass Angehörige höherer Sozialschichten und mit guten schulischen Leistungen entfernter vom Heimatort studieren. Daten von *Conditions de vie des étudiants 1994–2010* bestätigen dies für Personen aus höheren Bildungsmilieus und mit hohem individuellem Bildungskapital. Das Einkommen der Eltern hat keinen Effekt, was zeigt, dass Geld unter Berücksichtigung von Bildung in Frankreich eine untergeordnete Rolle spielt. Es wird diskutiert, dass die Wahl entfernter Einrichtungen durch höhere Statusgruppen institutionelle Differenzierung mitproduziert.

Schlagworte: Hochschulwahl, Differenzierung, soziale Ungleichheit, Raum, Frankreich

1. Einleitung

Die beschleunigte Hochschulexpansion seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich weltweit auf die Strukturen von Hochschulsystemen ausgewirkt. In den meisten westlichen Industrieländern lassen sich nicht nur erheblich angestiegene Partizipationsraten an höherer Bildung beobachten, sondern auch umfangreiche Differenzierungsdynamiken (vgl. Arum, Gamoran & Shavit, 2007). So sind neue Arten von Hochschulen und Studiengängen entstanden, aber auch vertikale Abstufungen von Studiengängen, Abschlüssen, Fachprofilen, Hochschularten und sogar Unterschiede zwischen ganzen Hochschulen der gleichen Hochschulart (vgl. Kreckel, 2011; Meek, 1996; Teichler, 2005).

Bei diesen Prozessen finden sich starke nationale Pfadabhängigkeiten. Im Unterschied zu Deutschland, Italien, den Niederlanden oder anderen Ländern Kontinentaleuropas ist die Hochschulexpansion in Frankreich auf ein Bildungssystem getroffen, das auf äußerst lange historische Linien vertikaler Differenzierung in Spitze und Breite zurückblicken kann. Zwar nähert sich die französische Bildungspolitik ihrem Ziel, 80% der SchülerInnen zum Abitur (*baccalauréat*) zu führen an (vgl. Duru-Bellat, 2013), hat aber gleichzeitig große Umsetzungsprobleme, die Chancengleichheit beim Zugang zu den differenzierten Ausbildungspfaden im Hochschulwesen zu erhöhen (vgl. Brauns, 1998; Deer, 2005; Ichou & Vallet, 2011; Sieh, 2014). Frankreich ist mit erheblichen Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Konservierung alter und der Implementierung neuer Differenzierungsstrukturen konfrontiert. Die Massenbildung ging

nicht mit einer Verringerung von sozialer Ungleichheit beim Zugang in die stark selektiven Einrichtungsformen sowie in die prestigeträchtigsten Hochschulen Frankreichs einher und die zunehmende Bedeutung von internationalen Wettbewerbsstrukturen im Hochschulfeld wurde vergleichsweise spät erkannt (vgl. Euriat & Thélot, 1995; Givord & Goux, 2007; Selz & Vallet, 2006; Veltz, 2007).

Auf der Individualebene wächst die Bedeutung von Differenzierungsprozessen im französischen Hochschulsystem, weil sich die Heranwachsenden bei der Fortsetzung ihrer Laufbahn nicht nur für einen Ausbildungspfad, sondern auch für eine spezifische Einrichtung entscheiden müssen. So stellen wahrgenommene Unterschiede wie z. B. der akademische Ruf ganzer Einrichtungen wichtige Orientierungen bei der Hochschulwahl dar. Die SchulabsolventInnen sind in Frankreich mit der Besonderheit konfrontiert, dass die differenzierten Hochschulangebote eng an eine ungleiche räumliche Verteilungsstruktur geknüpft sind: Obwohl in den letzten 20 Jahren die Verdichtung von Hochschuleinrichtungen vorangetrieben wurde, variieren Regionen und Städte erheblich in der Einrichtungskonzentration und im -angebot (vgl. Baron, 2004, 2009). Obwohl ein *spatial turn* (vgl. Lossau, 2012) inzwischen auch vereinzelt in der Hochschulforschung zu entdecken ist, sind die Zusammenhänge von geografischem Raum und Differenzierungsprozessen für die Hochschulwahl bislang wenig untersucht worden. Der internationale Trend, dass umfangreiche räumliche Mobilität der Studieninteressierten bei der Hochschulanwahl¹ trotz wachsender Differenzierung empirisch gesehen äußerst selten auftritt, findet sich auch in Frankreich. Die Mehrheit von Studierenden stammt aus der unmittelbaren geografischen Umgebung der Hochschule. Manche Studierendengruppen sind allerdings mobiler als andere: Die Chance für Mobilität ist bei niedrigeren Sozialschichten vermindert (vgl. Duru-Bellat, Jarousse & Rapiiau, 1994; Faure, 2010; Perret, 2007). Doch nicht nur die Schichtzugehörigkeit, sondern auch individuelle Ressourcen (in Form der Abschlussnote) können die geografische Mobilität beeinflussen, deren Analyse jedoch noch eine große Forschungslücke darstellt. Gerade für mittlere und höhere Sozialschichten und sehr gute AbiturientInnen kann institutionelle Differenzierung relevant sein, weil sie sich mit ihrer Hochschulwahl gewisse Vorteile sichern oder sogar Distinktion praktizieren wollen. Wenn ihre Wahl entfernt gelegener Hochschulen das Ergebnis unterschiedlich wahrgenommener und bewerteter Einrichtungen ist, wird institutionelle Differenzierung durch die höheren Statusgruppen mitproduziert: Die ausgemachten Hochschuldifferenzen werden durch ihre Anwahl manifestiert. Der vorliegende Beitrag untersucht anhand eines großen Sekundärdatensatzes gleichermaßen die Bedeutung familialer und individueller Ressourcen für geografische Studierendenmobilität.

1 Terminologisch wird von Anwahl der Hochschule gesprochen, um Verwechslungen mit Auswahl, im Sinne institutioneller Praktiken der Selektion der Studierendenschaft durch die Hochschule, zu vermeiden. Anwahl bezeichnet dagegen die Wahl einer Hochschule durch Studieninteressierte.

2. Expansion und Differenzierung des Hochschulsystems im französischen Raum

Das französische Hochschulwesen hat mit Beginn der Nachkriegszeit eine enorme Expansion erlebt: Zwischen 1960 und 2014 ist die Studierendenzahl von ca. 0.31 auf ca. 2.5 Millionen gestiegen (vgl. INSEE, 2015). Während Bildungsreformen in der ersten Wachstumsphase der 1960er Jahre insbesondere auf eine Ausweitung und stärkere Besetzung mittlerer technischer Berufspositionen abzielten, fokussierte die Bildungspolitik während der zweiten Phase ab der Mitte der 1980er Jahre auf eine Anhebung des AbsolventInnenanteils mit Abitur. Die Verdopplung der Zahl der Universitäten auf 84 zwischen 1968 und 2008, vor allem in den mittelgroßen Städten (vgl. Deer, 2005), war mit der Intention verbunden, den Zugang zu höherer Bildung sozial zu öffnen und den enormen Zustrom von Studierenden in die französischen Metropolen zu verringern (vgl. Benhenda & Dufour, 2015; Faure, 2010). Dieser massive Ausbau Ende der 1980er gestaltete sich als eine Differenzierung im Hochschulfeld, weil die neugegründeten Einrichtungen als Zweiguniversitäten (*antennes universitaires*) großer „Mutteruniversitäten“ errichtet wurden (vgl. Filâtre, 2003).

In Frankreich zeichnen sich Einrichtungen traditionell durch eine Dichotomie von Massen- und Spitzenausbildung aus, wobei die Universitäten eine geistes- und naturwissenschaftliche Ausbildung anbieten und die hochselektiven Eliteuniversitäten (*grandes écoles*) auf Positionen als Führungskräfte im öffentlichen und privaten Sektor vorbereiten. Nach einer Eingangsprüfung können AbiturientInnen in Frankreich (*Bacheliers/ières*) die ebenfalls selektiven zwei- bis dreijährigen Vorbereitungsklassen (*classe préparatoire aux grandes écoles*, CPGE) besuchen, um die nötigen Fähigkeiten für den Eingangswettbewerb der *grandes écoles* (*concours*) zu erwerben. Schätzungen zu Folge studiert nur etwa eine(r) von 1000 SchülerInnen einer Geburtskohorte an einer Elitehochschule (vgl. Euriat & Thélot, 1995). Der leistungsbezogene Wettbewerb im Zugang zu sozialen Positionen gilt in erheblichem Maß als meritokratisch legitimiert. Tatsächlich gelangen aber vor allem diejenigen Personen in die prestigereichsten Einrichtungen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft Vorteile im Wettbewerb besitzen. Das französische Hochschulsystem steht deshalb in der Kritik, soziale Ungleichheit zu reproduzieren (vgl. Bourdieu, 1998, 2004; Bourdieu & Passeron, 1971).

Differenzierungsprozesse haben außerdem in den Bereichen der Bildungsabschlüsse und Einrichtungsformen stattgefunden. In der Sekundarstufe wurde 1985 neben dem allgemeinbildenden und technischen Abitur (*bac général*, *bac technologique*) auch eine berufsbildende Abiturform (*bac professionnel*) als horizontal differenzierter Bildungsgang eingeführt. Die horizontale Unterscheidung in Abiturserien geht auch mit einer vertikalen Differenzierung einher, bei der das *bac général* an der Spitze steht (vgl. Brauns, 1998; Duru-Bellat, Kieffer & Depledge, 2008; Ott, 2015). Zwischen 1995 und 2010 lag der Anteil von Bacheliers/ières innerhalb einer SchülerInnengeneration bei ca. 62 % und setzt sich aus 33 % *bac général*, 18 % *bac technologique* und 11 % *bac pro* zusammen (DEPP, 2016, S. 229). Der Zugang in die CPGE erfolgt fast ausschließlich über das *bac général* (DEPP, 2016, S. 172–173). Seit Beginn der 1960er Jahre bietet

das Hochschulsystem berufsorientierte Kurzzeitstudiengänge an. Hierzu gehören die *sections de techniciens supérieurs* (STS) und die technischen Hochschulen (*instituts universitaire de technologie*, IUT), die ebenfalls eine gewisse Selektivität in der BewerberInnenauswahl aufweisen (vgl. Givord & Goux, 2007). STS und CPGE gehören formal zum Hochschulsystem, sind aber organisatorisch in die *lycées* des Sekundarschulsystems eingebunden. Im Zuge der Bildungsexpansion wurden STS und IUT weiter ausgebaut und verzeichnen eine gestiegene Bildungsbeteiligung (vgl. Berthelot, 1990), die seit den 2000er Jahren jedoch leicht zurückgeht (vgl. MENSUR, 2016b).

Einrichtungen können darüber hinaus auf der Grundlage ihrer Leistungen und Reputation unterschieden werden. Zur Produktion von Einrichtungsungleichheit in der zweiten Sekundarstufe (*lycées*) vergleichen die öffentlichen *classements* die durchschnittlichen Abiturnoten und AbsolventInnenquoten von Schulen miteinander (vgl. Hörner, 2005). Bei den Hochschulen hat die Bedeutung internationaler Rankings zuletzt stark zugenommen (vgl. Paradeise & Thoenig, 2015).

Dem strengen französischen Notensystem kommt eine besondere Funktion für den Hochschulzugang zu. Sehr gute Noten werden äußerst selten vergeben und eine ‚Noten-inflation‘, wie sie andernorts häufiger beklagt wird, ist in Frankreich nahezu vollständig ausgeblieben. Bacheliers/ières mit einer Punktzahl größer gleich 12 von 20 erwerben eine sogenannte *mention* (Prädikat). Im Jahr 1997 erhielten gerade einmal 1.4% der AbsolventInnen in der Abiturserie *bac général* das Prädikat *très bien* (≥ 16), 7.2% *bien* (≥ 14) und 21.3% *assez bien* (≥ 12). 70.1% erhielten kein Prädikat bzw. ein *passable*.² Im Jahr 2006 hat sich der Anteil sehr guter und guter Noten leicht erhöht und liegt bei 4.9% und 13.9%. Befriedigende Durchschnittsnoten erhielten 27.8% und kein Prädikat erwarben 53.6% (vgl. MENSUR, 2007). Personen mit einem *très bien* können durch *admission sur titre* (AST) direkt und ohne vorherige Teilnahme am CPGE und *concours* an einigen *grandes écoles* ein Hochschulstudium beginnen.

In Frankreich sind in 150 Agglomerationen mit über 20 000 EinwohnerInnen Einrichtungen zu finden, die zum Hochschulsystem gehören. In hoher Konzentration sind die Universitäten, STS, IUT, CPGE und die *grandes écoles* in Paris angesiedelt. Im Verhältnis zu den 13 Universitäten des Pariser Stadtgebiets (*petite couronne*) finden sich in Lyon und Marseille als zweit- und drittgrößte Städte nur drei bis vier Universitäten. Obwohl der Abstand zwischen zwei Städten mit Universitäten durchschnittlich nur 32 Kilometer beträgt, variieren Größe und Studienfachangebot der Universitäten erheblich zwischen den Regionen (vgl. Baron, 2010). Die Hochschullandschaft kann geografisch in drei Zonen klassifiziert werden (vgl. Baron, 2004): Die drei angrenzenden (ehemaligen) Regionen Picardie, Champagne-Ardenne und Franche-Comté in Nord- und Nordostfrankreich haben sich auf die technischen Hochschulen IUT mit ihren Kurzzeitstudiengängen spezialisiert und besitzen vergleichsweise wenige Universitäten. In den südlichen Regionen finden sich die meisten akademischen Einrichtungen mit breitem Fachkanon (Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte-d’Azur, Languedoc-Roussillon). Im

2 „Passable“ (10 bis 11.9 Punkte) war eine *mention*, die 1984 abgeschafft wurde, aber umgangssprachlich noch in Gebrauch ist.

Nordwesten, Westen und in Zentralfrankreich ist das Hochschulbildungsangebot insgesamt divers, wobei es in einigen Regionen dieser Zone (Basse-Normandie, Bourgogne, Limousin) zum Teil nur eine Universität gibt (vgl. MENSUR, 2015). Die Region Île de France als größter Raum mit akademischen Bildungsangeboten zeigt eine besondere Einrichtungsverteilung. Baron (2009) findet dort zwei Typen von Universitäten: Das erste Cluster mit den großen Universitäten in der Stadt Paris zeichnet sich durch ein klassisches französisches Kursangebot aus (Medizin, Jura, Naturwissenschaften). Der Anteil von Studierenden, die einen Masterabschluss oder eine Promotion anstreben, ist dort überproportional hoch. Einrichtungen des zweiten Clusters sind überwiegend in den Pariser Vororten angesiedelt und sind im Studienfachangebot (Wirtschafts-, Verwaltungs- oder Ingenieurwissenschaften) deckungsgleich mit den meisten Universitäten außerhalb des Pariser Zentrums und anderer französischer Metropolen.

Insgesamt kann die gesteigerte Differenzierung in Frankreich 1) als eine horizontale Segmentierung nach Hochschularten mit spezifischen akademischen Kernaufgaben und 2) als eine vertikale Differenzierung verstanden werden, die nach Reputation und Selektivität im Zugang kategorisiert. Neben einer Ungleichheit, die intern produziert wird, werden auch externe Differenzierungsmechanismen für französische Hochschulen bedeutsamer, die in Form von Rankings Ausstattung und Leistungsfähigkeiten der Einrichtungen international vergleichen. Die Anordnung dieser ungleichen Hochschulbildungen weist räumliche Ungleichheitsmuster auf, die sich insbesondere entlang von ‚Zentrum‘ (Paris) versus ‚Peripherie‘, Metropolen und Großstädten versus ländlichem Raum sowie Süden versus Nordosten aufspannen lassen.

3. Theoretisches Modell

Handlungstheoretische Modelle, insbesondere Theorien der rationalen Bildungswahl (Rational-Choice-Theorie, RCT) und Theorien kultureller Reproduktion, konkurrieren um Erklärungsmechanismen der schichtspezifischen Anwahl entfernt gelegener Hochschulen. RCT zufolge tendieren höhere und mittlere Sozialschichten dazu, eine ihrem Sozialstatus angemessene bzw. ihren Sozialstatus sichernde Einrichtung auszuwählen (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999). Für sie ist es leichter, die Mobilitätskosten für den Hochschulbesuch aufzuwenden, wenn die subjektiv für sie ‚beste‘ Hochschule nicht am Heimatort liegt. In niedrigeren Sozialschichten können ökonomische Zwänge vorherrschen, wodurch sich erwartete Erträge für den Besuch einer bestimmten Hochschule innerhalb der räumlichen Verteilungsstruktur wegen hoch eingeschätzter Mobilitätskosten nicht realisieren lassen. Ein Studium in der räumlichen Umgebung des Heimatortes ist für niedrigere Sozialschichten daher wahrscheinlicher.

Laut Bourdieu zeichnet die negativ-privilegierten Klassen ein „Notwendigkeitsgeschmack“ aus, der sie antreibt, kulturellen Verhaltensdispositionen für das „Spar-same und Bescheidene“ zu folgen, sodass sie „wie selbstverständlich“ nahegelegene Einrichtungen bevorzugen, die ihren Habitus bedienen (Bourdieu, 1982, S. 289–290, 594–595). Der differenzierende Geschmack höherer und mittlerer Schichten geht zu

den elementaren Zwängen der Notwendigkeit bzw. Primärbedürfnissen der Arbeiterklasse auf Distanz und äußert sich darin, dass Dispositionen zu ganz bestimmten Einrichtungen abgerufen und in Distinktionspraktiken umgesetzt werden. Der Besitz kulturellen Kapitals befähigt privilegierte Klassen außerdem, ‚über-lokal‘ orientierte Anwahlstrategien zu verfolgen, weil für die Berücksichtigung entfernterer Einrichtungen genauere Kenntnisse und Wissensbestände zum Hochschulfeld erforderlich sind (vgl. Turley, 2006). Gerade durch zunehmende Differenzierung steigt die Bedeutung von Information, um sich im komplexer gewordenen Hochschulsystem zurechtzufinden. In Abhängigkeit der sozialen Herkunft sind diese Informationen jedoch unterschiedlich vorhanden bzw. einfacher oder schwieriger zu beschaffen. Für höhere und mittlere Schichten ist es insgesamt wahrscheinlicher, dass sie nicht pragmatisch eine Einrichtung in der geografischen Umgebung ansteuern. Sie werden dies nur dann tun, wenn die nahegelegene Einrichtung sich durch Qualitäten auszeichnet, die ihren Geschmack bedienen.

Was beide Ansätze vernachlässigen, ist die Rolle von Umverteilungssystemen im Hochschulfeld, die Bildungskosten bei der Anwahl kompensieren können. Stipendien-systeme werden insbesondere als förderlich gesehen, um die Mobilität von Studierenden zu erhöhen (vgl. Zhang & Ness, 2010). Im Unterschied zu den USA, in denen Studiengebühren und Lebenshaltungskosten schneller steigen als Studienförderungen (vgl. Baum, 2001) und Stipendiensysteme zugunsten von Studiendarlehen zuletzt stark abgebaut wurden (vgl. Franke & Purdy, 2012), sind in Frankreich Stipendien im Vergleich zu staatlichen Darlehen weit verbreitet (OECD, 2016, S. 249) und jährliche Studiengebühren äußerst niedrig (vgl. MENSUR, 2016a). In Frankreich ist die bekannteste Form der Studierendenförderung das Wohngeld, das unabhängig vom Einkommen der Eltern gewährt wird. Sozial benachteiligte Studierende können Stipendien beantragen. Öffentliche Ausgaben für Studienförderung sind in Frankreich zwischen 1995 und 2014 um 31 % gestiegen (MENSUR, 2016b, S. 19). Diese Bemühungen zur finanziellen Unterstützung benachteiligter Studierender können Bildungsbeteiligung vorangetrieben haben, weswegen der Effekt des sozioökonomischen Status bei der Anwahl entfernterer Hochschulen reduzierter ausfällt. Unterschiede nach sozialer Herkunft wären demnach nur aufgrund des Bildungshintergrunds der Eltern zu erwarten.

- H1a: StudienanfängerInnen aus niedrigeren Sozialschichten oder nicht-akademischen Herkunftsmilieus steuern eher Hochschulen an, die geografisch nah zu ihrem Heimatort gelegen sind.
- H1b: Die Höhe des Einkommens im Elternhaus hat keinen Effekt auf die Neigung, entfernt zum Heimatort zu studieren.

Bei der Hochschulwahl und dem damit korrespondierenden Hochschulübergang handelt es sich um ein Ereignis, das im Bildungsverlauf in einem vorangeschrittenen Entwicklungsstadium der SchülerInnen stattfindet. Verschiedene bildungssoziologische Ansätze betonen dahingehend die größer werdende Rolle der Bildungsaspirationen der SchülerInnen bzw. ihrer eigenen Ressourcen (vgl. Meulemann, 1985).

Gemäß RCT sind Schulnoten instrumentelle Zwischengüter, in die BildungsaspirantInnen über den Schulverlauf investieren, weil sie am Ende der Sekundarstufe in Form von Abschlussnoten als Ressourcen für zukünftig antizipierte Ausbildungsrenditen eingesetzt werden können. Studieninteressierte differenzieren zwischen Einrichtungen, um einen Match aus individuellen leistungsbezogenen Ressourcen und der Einrichtung zu erzielen, damit die eigenen schulischen Leistungen so optimal wie möglich verwertet werden können. Während der örtliche *numerus clausus* in deutschen Hochschulen eher für SchülerInnen mit schlechteren Noten den Druck erhöht, Einrichtungen zu vergleichen, sind die Anreize des Einrichtungsvergleichs für SchülerInnen mit guten Noten in Frankreich größer, weil nur bei einigen Hochschultypen und nicht an den ‚Massenuniversitäten‘ Auswahl betrieben wird. Insgesamt sollten bessere Noten mit mehr Abwägungen zwischen Einrichtungen einhergehen und zu mehr geografischer Mobilität führen.

Obwohl Schulnoten aufgrund primärer Herkunftseffekte bzw. intergenerationaler Kulturkapitaltransmission eng an soziale Herkunft gekoppelt (vgl. Boudon, 1974; Bourdieu, 1982) und in Frankreich besonders scharf sozial ungleich verteilt sind (vgl. Duru-Bellat et al., 2008), entfaltet die Abschlussnote in Frankreich wahrscheinlich einen erheblichen direkten Effekt auf die Hochschulwahl: Die seltene Vergabe guter und sehr guter Noten stellt eine Auszeichnung dar. Sie eröffnet einen größeren Möglichkeitsraum bei der Anwahl und ermöglicht zum Teil unmittelbar Zugänge zu angesehenen Einrichtungsformen. Sie erlauben auch den Zugang zu leistungsbasierten öffentlichen Stipendien, die vor allem für sozial benachteiligte Studierende vorgesehen sind.

Die Annahme sekundärer Herkunftseffekte besagt, dass bei gleichen schulischen Leistungen Sozialschichten dennoch unterschiedliche Entscheidungen bei Bildungsübergängen treffen. Für den gleichen angestrebten Bildungsabschluss ist die soziale Distanz je nach sozialer Herkunft ungleich. Die Überwindung dieses Abstands ist bei gegebenen ökonomischen Ressourcen im Elternhaus leichter oder schwieriger möglich. In höheren Sozialschichten fallen die Kosten aus dem Statusermotiv auch weitaus stärker ins Gewicht als bei Familien aus nicht-akademischen Bildungsmilieus, für die geringe Kosten durch einen drohenden Statusverlust entstehen.

Es lässt sich jedoch auch die konfligierende Hypothese formulieren, dass SchülerInnen in Frankreich aus niedrigeren und höheren Schichten bei guten und sehr guten Noten gleichermaßen entferntere Einrichtungen wählen. Die hohe Bedeutung sehr guter und guter Noten in Frankreich sollte Bildungsmotivationen erhöhen und Investitionsrisiken minimieren. Die guten Noten weisen schulisch erworbenes Bildungskapital nach, das die für die Anwahl entfernterer Einrichtungen erforderlichen Wissensbestände zum Hochschulfeld oder Fähigkeiten zum Erwerb dieses Wissens enthält.

- H2: Je besser die Schulnote, desto eher werden geografisch entferntere Einrichtungen gewählt.
- H3: Auch bei sehr guten und guten Schulnoten wählen SchülerInnen mit verschiedener sozialer Herkunft unterschiedlich entfernte Hochschulen an.

4. Empirische Befunde zum Zusammenhang von Raum und sozialer Ungleichheit bei der Hochschulwahl

Die internationale Forschung zur Anwahl der Hochschule arbeitet mit quantitativen und qualitativen Designs. Die US-amerikanische Hochschulforschung hat verschiedene Studien zu Motiven der Einrichtungswahl vorgelegt, die insbesondere Heimatortdistanz fokussieren (vgl. Chapman, 1981; Frenette, 2006; Tierney, 1983; Turley, 2009). Studierende aus Elternhäusern mit niedrigerem Einkommen wählen häufiger ein College mit geringerer Distanz zu ihrem Heimatort bzw. zu ihrer High School an (vgl. Avery & Hoxby, 2004). Britische Studien berichten einen *working-class-localism*, der ausdrückt, dass sich negativ-privilegierte Studierende bei der Einrichtungswahl geografisch eingeschränkt fühlen, weil sie stärker ökonomischen Zwängen ausgesetzt sind (vgl. Reay, Davis, David & Ball, 2001). In Bezug auf schulische Leistungen konnte für die USA gezeigt werden, dass sehr gute SchülerInnen eine indifferente Haltung gegenüber der Entfernung zwischen Heimat- und Studienort haben (vgl. Avery & Hoxby, 2004).

Auch institutionelle und infrastrukturelle Faktoren bedingen die Neigung, nahegelegene Einrichtungen anzuvisieren. In Frankreich schränken die Angebotsstruktur der schulabhängigen Abiturserien und -zweige und das schulgebundene Renommee der Abiturformen die Menge wählbarer Einrichtungsformen des Hochschulsystems in hohem Maß ein und kanalisieren die Aspirationen der SchülerInnen und ihrer Familien (vgl. van Zanten, 2015). *Lycées*, die nicht in Paris und anderen Großstädten angesiedelt sind, haben normalerweise ein niedrigeres Renommee (vgl. van Zanten, 2012) und weisen durchschnittlich eine geringe Differenzierung bzw. ein geringeres Angebot in der Abiturserie und im Hochschulbildungsangebot auf (oft nur STS) (vgl. Alpe, 2012; Grelet, 2004; Oberti, 2005) und sind weniger sozial segregiert (vgl. Dumay, Dupriez & Maroy, 2010; Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013). SchülerInnen aus niedrigeren Sozialschichten haben eine größere Chance, an Vorbereitungsklassen teilzunehmen, die in *lycées* in der unmittelbaren Nähe ihres Wohnortes verortet sind und eine größere soziale Heterogenität aufweisen (vgl. Daverne & Masy, 2012). Im Ballungsraum Île de France finden sich Segregationseffekte zwischen den Universitäten des *Quartier Latin* (Paris I) und denjenigen im Pariser *banlieue* Saint-Denis (Paris VIII) entlang der sozialen Herkunft der Studierenden. Die soziale Klassenposition korreliert mit der emotionalen Bindung an den jeweiligen Heimatort. Personen aus niedrigeren Sozialschichten, die im Durchschnitt seltener im Pariser Zentrum aufgewachsen sind, vermeiden die Bewerbung an Paris I. Sie geben an, dass sie bei ihren Peergroups im *banlieue* bleiben wollen (vgl. Frouillou, 2014). In Universitäten, die in Gebieten außerhalb lokaler Zentren angesiedelt sind, ist der Anteil von ortsansässigen Studierenden überproportional hoch (vgl. Duru-Bellat et al., 1994). Besonders häufig studieren negativ-privilegierte Personen an diesen Universitäten, die für sie die lokal-nächste Einrichtung darstellen (vgl. Porrovecchio et al., 2014). Fast 40 % der Studierenden der Université Perpignan geben an, dass sie es „selbstverständlich“ finden, an einer nahegelegenen Universität zu studieren (Faure, 2010, S. 98). Segregationseffekte in Einrichtungen nach schulischen Leistungen wurden vereinzelt untersucht: Studierende der Rechtswissenschaften mit

gutem und sehr gutem *baccalauréat* sind in der ehemaligen Region Aquitaine am häufigsten in Bordeaux immatrikuliert, während der Anteil in Agen und Périgueux, Zweiguniversitäten der ‚Mutteruniversität‘ Bordeaux, weitaus niedriger ist (vgl. Felouzis, 2001).

In Bezug auf die theoretischen Überlegungen zeigt der Literaturüberblick, dass die unterschiedliche Mobilitätsbereitschaft für differenzierte Ausbildungsangebote von den AutorInnen entweder auf schichtspezifisch ungleiche Anwahrerträge und -kosten oder auf einen klassenspezifischen Geschmack zurückgeführt wird. Auch finden sich Hinweise, dass individuelle Ressourcen in Form sehr guter und guter Schulleistungen die Anwahrerentscheidungen im differenzierten französischen Hochschulfeld beeinflussen können.

5. Daten und Methode

Zur empirischen Analyse wurden Daten der Studie *Conditions de vie des étudiants* (CdV) des *Observatoire national de la Vie Étudiante* (OVE) verwendet, bei der in den Jahren 1994 bis 2010 im drei- bzw. vierjährlichen Rhythmus Studierende an Universitäten, IUT, STS, CPGE und grandes écoles zu ihren materiellen Ausstattungen (Ressourcen, Unterkunft, Verpflegung, etc.), Zeitbudgets, ihrem bisherigen Bildungsverlauf, schulischen Leistungen, der regionalen Verortung von Heimat- und Studienort, angestrebten Abschlüssen und beruflichen bzw. privaten Zukunftsplänen, Auslandsmobilität, Freizeitaktivitäten und kulturellen Praktiken sowie zur familialen bzw. sozialen Herkunft befragt wurden. Verwendet wurden nur die Angaben von StudienanfängerInnen, d. h. von Personen, die zum ersten Mal ein Studium im Vorjahr der Befragung begonnen haben und die nicht älter als 30 Jahre sind.

Als abhängige Variable wird die Entfernung zwischen dem Studienort der RespondentInnen und der Wohnung ihrer Eltern verwendet. Diese Variable wird im Fragebogen kategorial über die Ausprägungen „weniger als 30 km“, „30–100 km“, „100–300 km“ und „mehr als 300 km“ gemessen. Im Scientific Use File (SUF) 2010 wird die Entfernung zwischen Studienort und Wohnort der Eltern nicht mehr erfragt. Stattdessen geben die Studierenden die Postleitzahl des Studien- und Heimatortes an. Anhand dieser Information konnten geographische Koordinaten zugewiesen werden, aus denen Distanzen berechnet wurden. Die Entfernungen wurden in die vier Ausprägungen der ursprünglich kategorial erfassten Distanzvariable übersetzt.³ Aus dem Sample wurden Personen ausgeschlossen, die aus der Region Île de France stammen. Für diese Gruppe ergibt sich

3 Die Postleitzahlangaben für den Wohnort der Eltern in 2010 weisen ca. 51 % fehlende oder ungültige Werte auf, sodass für diese RespondentInnen keine Entfernungen geschätzt werden können. Es wurden Sensitivitätsanalysen berechnet, in denen Schätzungen nur für 1994–2006 durchgeführt wurden (auf Anfrage erhältlich). Es fanden sich keine systematischen Unterschiede in den unabhängigen Variablen zwischen den Samples, weswegen die SUF 2010 nicht ausgeschlossen wurde.

kaum die Notwendigkeit für Mobilität hin zu anderen Hochschulorten aufgrund des Überangebotes in Paris.⁴ Paris als Hochschulort bleibt jedoch erhalten, um die potentielle Sogwirkung des Studienortes modellieren zu können.

Als unabhängige Variablen zur Messung der sozialen Herkunft dienen der höchste Bildungsabschluss der Eltern und deren Einkommen. Die Bildungsabschlüsse wurden in einer vierstufigen Variable zusammengefasst (Elementar- und Sekundarabschluss: *fin d'études primaires, études secondaires niveau BEPC*; Mittlere Abschlüsse: *études techniques niveau CAP/BEP*; Baccalauréat (Abitur): *études secondaires niveau Bac, diplôme professionnel post bac*; Studium: *diplôme de l'enseignement supérieur*). Das monatliche Einkommen wird in CdV für Mutter und Vater gruppiert von den Bacheliers/ières erfragt. Das Einkommen beider Eltern wurde addiert und zu fünf Kategorien zusammengefasst: weniger als 900 € (Niedrigeinkommen), 900–2000 € (untere Mitte), 2000–3500 € (mittlere Mitte), 3500–6000 € (obere Mitte), über 6000 € (hohe Einkommen). Eine alternative Operationalisierung sozialer Herkunft über die Berufsklassen der Eltern ist theoretisch möglich, allerdings erst ab den Wellen seit 1997 umsetzbar.⁵ Eine direkte Messung von Kosten und dem Stuserhaltmotiv ist mit den Sekundärdaten nicht möglich. Als individuelle Ressourcen werden die *mentions* bzw. Abiturnoten der StudienanfängerInnen verwendet. Zur Modellierung der Bedeutung individueller gegenüber familialer Ressourcen (H3) wurden Herkunftseffekte nur für AbsolventInnen mit sehr guten und guten Noten berechnet. Aufgrund geringer Fallzahlen in den Zellen wird bei diesem Analyseschritt das Einkommen und der Bildungshintergrund der Eltern zu je drei Kategorien zusammengefasst: unter 2000 € (niedrige Einkommen), bis 6000 € (mittlere Einkommen), über 6000 € (hohe Einkommen); niedrige und mittlere Abschlüsse, Baccalauréat, Studium.

Als Kontrollvariablen wurden der Abiturtyp (*bac général, bac pro, bac techno*), Alter, Geschlecht, Geschwisterzahl, Familienstand sowie eigene Kinder der Befragten berücksichtigt. Personen mit Zuwanderungshintergrund, der in CdV nur über die Nationalität approximierbar wäre (ca. 1 % im Untersuchungssample), wurden von den Analysen ausgeschlossen. Der Heimatort von Studierenden mit ausländischer Nationalität liegt mitunter nicht in Frankreich, sodass die Studienortentfernung auf Probleme hinsichtlich der Vergleichbarkeit zwischen den Untersuchungsgruppen stößt. Informationen zum Erhalt von Studienförderung sind leider nicht in allen Wellen enthalten.

Die sechs Querschnitte werden als gepoolter Datensatz verwendet, der die jeweilige Erhebungskohorte bzw. Welle als Kontrollvariable enthält (Wooldridge, 2010, S. 128). Zur Schätzung der Entfernung zwischen Heimat- und Studienort wurde eine multinomiale logistische Regression (vgl. Windzio, 2013) als Mehrebenenmodell (vgl. Rabe-Hesketh & Skrondal, 2012) geschätzt. Die Schätzer sind in den Tabellen als *log*

4 Von den ca. 3.7 % der Studierenden, die aus Paris stammen, bleiben ca. 86.2 % in Paris für ihr Studium.

5 Die Korrelation aus Berufsklassen und Einkommensgruppen betrug $r = 0.52$, Sensitivitätsanalysen mit den Berufsklassen führten zu ähnlichen Ergebnissen wie die in Abschnitt 6 berichteten (auf Anfrage erhältlich).

odds ausgegeben, werden aber zur besseren inhaltlichen Interpretation in vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten und durchschnittliche marginale Effekte (AME) umgerechnet.

Das Mehrebenenmodell erlaubt die Berücksichtigung der räumlichen Variation der Hochschulwahl. Technisch wird hierzu ein (zufälliger) kontextspezifischer Achsenabschnittskoeffizient (*intercept*) in die Schätzgleichung eingeführt. Bei multinomialen Mehrebenenmodellen kann ein sogenanntes *shared random intercept* berechnet werden, für das angenommen wird, dass es bei allen Kategorien der abhängigen Variable gleich ist. Als Kontext wird das Département, in der eine Person das *baccalauréat* erworben hat, verwendet. Die Varianz des *random intercept* gibt an, wie stark sich die Anwahl auf Département-Ebene unterscheidet. Mit Hilfe der Varianz aus dem Nullmodell (ohne Prädiktoren) kann die residuale bzw. unbedingte Intraklassenkorrelation (ICC) berechnet werden (vgl. Snijders & Bosker, 2004). Im Random-Intercept-Modell können zusätzlich Variablen zur Erklärung von Raumeffekten berücksichtigt werden, um zu zeigen, durch welche Merkmale raumbezogene Unterschiede zustande kommen. Die Berechnung einer solchen konditionalen ICC ist nach Auffassung verschiedener AutorInnen zulässig (vgl. Raudenbush & Bryk, 2002; Rabe-Hesketh & Skrondal, 2012). Zur Modellierung raumbezogener Disparitäten und lokaler Opportunitäten aus dem institutionell differenzierten Hochschulangebot werden die Anzahl der Universitäten, CPGE und IUT, Bevölkerungsdichte im Heimatdépartement (EinwohnerInnen pro km² / 1000) und das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (BIP) auf Regionenebene jeweils periodenspezifisch hinzugefügt. Eine genauere Kontrolle einzelner Heimorte ist für die Wellen 1994–2006 nicht möglich, da der Ort an dem das Abitur erworben wurde, nur als Département bekannt ist.⁶

6. Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Verteilungen unabhängiger Variablen für die Entfernungen der angewählten Hochschule abgebildet. Die geografische Mobilität der SchulabsolventInnen in Frankreich ist relativ gering, da 38.3% und 36.6% am häufigsten sehr nah (< 30 km) oder eher nah (30–100 km) zum Heimatort studieren. StudienanfängerInnen aus Herkunftsmilieus mit hoher und sehr hoher formaler Bildung (32.7% und 28%) und mittlerem Einkommen (38.2%) bilden die größten Gruppen unter den Studierenden insgesamt. Für bestimmte Entfernungen zum Heimatort finden sich Unterschiede im formalen Bildungsniveau. Personen, die nah am Heimatort studieren, unterscheiden sich kaum nach Bildungsmilieu, während bei den eher nahen Distanzen Personen aus niedrigeren Bildungsmilieus deutlich häufiger vertreten sind als jene aus höheren Bildungsmilieus. Ihr Anteil (41.5%) ist im Vergleich zu Personen aus dem höchsten Bildungsmilieu (30.2%) fast 1.4-mal größer. Werden die beiden verbleibenden Distanzkategorien betrachtet, so zeigt sich, dass StudienanfängerInnen aus Familien mit

6 Insgesamt umfasst Frankreich 101 Départements, wovon 96 in Kontinentaleuropa liegen. Nur letztere wurden für die Analysen berücksichtigt.

höherer formaler Bildung häufiger entfernt zum Heimatort studieren: Für diejenigen Studierenden mit der größten Distanz zwischen Heimat- und Studienort (> 300 km) ist der Anteil von Personen aus Elternhäusern mit Hochschulstudium fast dreimal so groß wie der Anteil von denjenigen aus nicht-akademischen Elternhäusern (8.9% zu 3.5%). Dies deutet darauf hin, dass höhere formale Bildung im Elternhaus die Neigung, entfernt vom Heimatort zu studieren, grundsätzlich erhöht. Nur im unmittelbaren Nahbereich finden sich geringere Unterschiede nach Bildungsniveau.

In allen Einkommensgruppen zeigt sich, dass StudienanfängerInnen in der Regel sehr nah am Heimatort studieren. Studierende mit ressourcenstarken Eltern (obere Mitte und Hochverdienende) wohnen jedoch besonders häufig sehr nah am Wohnort ihrer Eltern. Zugleich studieren Personen aus diesen Familien aber auch häufiger eher entfernt (100–300 km) und sehr entfernt zum Heimatort. Noch relativ nah am Heimatort studieren vor allem diejenigen, die aus ressourcenarmen Haushalten kommen. Ähnlich wie beim familialen Bildungshintergrund begünstigt höhere ökonomische Kapitalausstattung in der Herkunftsfamilie die Wahl entfernterer Hochschulen.

In Bezug auf ihre individuellen Ressourcen wählen Studierende mit sehr guten Noten am häufigsten eine Hochschule, die nicht am Wohnort der Eltern liegt. Bacheliers/ières ohne Prädikat bleiben weitaus häufiger am Heimatort wohnen als diejenigen mit sehr guten Noten. Bei den beiden mittleren Entfernungen wird der Unterschied größer. Die Differenz zwischen diesen beiden Leistungsgruppen ist bei den sehr entfernten Hochschulen mit fast 10 Prozentpunkten besonders hoch.

In Tabelle 2 sind die multivariaten Ergebnisse abgetragen. Modell 1 enthält die unabhängigen Variablen für soziale Herkunft und individuelle Ressourcen sowie das *random intercept* für das Heimatdépartement. Ein höherer Bildungsabschluss im Elternhaus führt zu einer signifikanten Steigerung der Chance, zur dritten oder vierten Kategorie („100–300 km“ und „mehr als 300 km“) der abhängigen Variable zu gehören. Das heißt, unter Drittvariablenkontrolle ist ihre Chance größer, weiter entfernt vom Heimatort zu studieren, anstatt am Heimatort zu bleiben (Basiskategorie). Bei den Einkommen der Eltern findet sich kein signifikanter Effekt. Dieses Ergebnis kann für die erwartete Umverteilungswirkung staatlicher Studierendenförderung sprechen. Die ausbleibenden Einkommenseffekte zeigen an, dass in Frankreich Bildung im Vergleich zu Einkommen im Herkunftsmilieu eine stärkere Rolle für die Anwahl spielt (H1b). Der Befund verdeutlicht auch, dass die Hochschulwahl keine durch Einkommen praktizierte Distinktion darstellt.

Die Vorzeichen der individuellen Ressourcen in Form der Abschlussnote zeigen in die theoretisch erwartete Richtung: Die Entfernung zum Heimatort, insbesondere bei einer Distanz größer als 100 km und 300 km, steigt signifikant, je besser die „mention“ der Person ist (H2). Ob man nah oder eher nah am Heimatort studiert, unterscheidet sich nicht signifikant nach der Abschlussnote. In Abbildung 1 wurden für die vier Outcomes der Heimatortdistanz die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten nach Abschlussnote berechnet. Die Prozentangaben für dieselbe Note in den vier verschiedenen Distanzkategorien ergeben 100%. Von den AbsolventInnen ohne Prädikat bleiben Studierende am häufigsten direkt am Heimatort oder in der Nähe. Je besser die Note, desto stärker

	weniger als 30 km		30–100 km		100–300 km		mehr als 300 km		Total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
<i>Höchster Bildungsabschluss der Eltern</i>										
Elementar- und Sekundarbildung (16.7 %)	37.5	1 709	41.5	1 889	17.6	796	3.5	161	100.0	4 565
Mittlere Abschlüsse (22.7 %)	37.1	2 291	41.1	2 542	18.0	1 113	3.8	237	100.0	6 180
Baccalauréat (32.7 %)	37.6	3 352	36.4	3 249	20.9	1 873	5.1	458	100.0	8 914
Studium (28.0 %)	40.5	3 091	30.2	2 303	20.5	1 567	8.9	681	100.0	7 633
<i>Einkommen in der Herkunftsfamilie</i>										
Niedrigeinkommen (6.1 %)	36.2	605	41.8	697	17.1	285	4.9	82	100.0	1 669
Untere Mitte (23.5 %)	37.2	2 384	40.0	2 568	18.8	1 203	4.1	264	100.0	6 415
Mittlere Mitte (38.2 %)	38.4	4 003	37.7	3 927	19.0	1 977	5.0	516	100.0	10 423
Obere Mitte (26.3 %)	39.4	2 826	32.6	2 337	20.8	1 492	7.3	524	100.0	7 179
Hohe Einkommen (5.9 %)	39.2	625	28.7	458	22.7	362	9.5	151	100.0	1 596
<i>Prädikat Baccalauréat</i>										
Keine „mention“ (58.4 %)	39.0	6 219	37.6	5 982	18.5	2 954	4.9	775	100.0	15 930
3 („assez bien“) (26.9 %)	38.5	2 822	36.9	2 704	19.2	1 412	5.4	399	100.0	7 337
2 („bien“) (11.5 %)	36.0	1 131	34.0	1 069	22.6	709	7.4	232	100.0	3 141
1 („très bien“) (3.2 %)	31.0	271	26.1	228	27.9	244	15.0	131	100.0	874
<i>Abiturtyp</i>										
Bac pro (2.6 %)	42.8	307	36.2	260	14.9	107	6.1	44	100.0	718
Bac technologique (19.0 %)	43.8	2 264	37.7	1 952	14.3	741	4.2	217	100.0	5 174
Bac général (78.4 %)	36.8	7 872	36.3	7 771	20.9	4 471	6.0	1 276	100.0	21 390

	Modell 1			Modell 2		
	30–100km	100–300km	Mehr als 300km	30–100km	100–300km	Mehr als 300km
<i>Bildungshintergrund der Eltern</i>						
Mittlere Abschlüsse	-0.00 (0.048)	0.02 (0.060)	0.22* (0.112)	-0.00 (0.047)	0.02 (0.062)	0.22+ (0.112)
Baccalauréat	-0.11* (0.047)	0.12* (0.058)	0.44*** (0.105)	-0.11* (0.047)	0.14* (0.060)	0.45*** (0.105)
Studium	-0.28*** (0.053)	-0.00 (0.064)	0.80*** (0.109)	-0.28*** (0.052)	0.04 (0.065)	0.81*** (0.109)
<i>Einkommen der Eltern</i>						
Untere Mitte	-0.10 (0.067)	0.01 (0.084)	-0.17 (0.140)	-0.09 (0.066)	0.01 (0.087)	-0.17 (0.140)
Mittlere Mitte	-0.19** (0.067)	-0.12 (0.084)	-0.16 (0.136)	-0.18** (0.066)	-0.12 (0.086)	-0.17 (0.137)
Obere Mitte	-0.27*** (0.072)	-0.09 (0.089)	-0.02 (0.142)	-0.26*** (0.071)	-0.07 (0.092)	-0.03 (0.143)
Hohe Einkommen	-0.31*** (0.094)	0.03 (0.109)	0.15 (0.166)	-0.31*** (0.093)	0.08 (0.113)	0.14 (0.166)
<i>Abschlussnote („mention“)</i>						
3 (assez bien)	0.04 (0.035)	0.09* (0.042)	0.20** (0.069)	0.04 (0.035)	0.11* (0.043)	0.20** (0.069)
2 (bien)	0.05 (0.051)	0.31*** (0.058)	0.58*** (0.088)	0.06 (0.050)	0.34*** (0.060)	0.60*** (0.088)
1 (très bien)	0.04 (0.099)	0.70*** (0.099)	1.46*** (0.124)	0.04 (0.098)	0.81*** (0.103)	1.53*** (0.125)
<i>Abiturtyp</i>						
Bac pro	-0.35*** (0.039)	-0.69*** (0.050)	-0.45*** (0.083)	-0.34*** (0.038)	-0.72*** (0.051)	-0.46*** (0.083)
Bac technologique	-0.37*** (0.095)	-0.77*** (0.122)	-0.60*** (0.178)	-0.38*** (0.094)	-0.80*** (0.125)	-0.61*** (0.178)
<i>Jahr</i>						
1997	-0.01 (0.046)	-0.10+ (0.055)	0.18* 0.15	-0.07 (0.064)	-0.18* (0.074)	0.11 (0.111)
2000	-0.04 (0.050)	-0.14* (0.061)	0.11 0.10	-0.19 (0.126)	-0.33* (0.135)	-0.02 (0.170)
2003	-0.12* (0.053)	-0.12+ (0.063)	0.10 0.11	-0.33+ (0.174)	-0.40* (0.183)	-0.06 (0.220)

2006	-0.04	(0.053)	-0.10	(0.064)	0.05	0.06	-0.34	(0.249)	-0.51*	(0.258)	-0.19	(0.300)
2010	0.64***	(0.074)	0.81***	(0.081)	0.73***	0.77***	0.36	(0.264)	0.37	(0.272)	0.52	(0.317)
Ledig (ja)	-0.34	(0.215)	-0.15	(0.255)	-0.49+	(0.280)	-0.30	(0.212)	-0.23	(0.262)	-0.52+	(0.280)
Eigene Kinder (ja)	-0.48*	(0.230)	-0.29	(0.252)	-0.32	(0.289)	-0.49*	(0.227)	-0.28	(0.259)	-0.31	(0.290)
Anzahl Geschwister	0.00	(0.013)	-0.02	(0.016)	0.01	(0.025)	-0.00	(0.013)	-0.01	(0.016)	0.01	(0.025)
Frauen	0.06*	(0.031)	0.01	(0.037)	-0.01	(0.058)	0.06*	(0.031)	0.01	(0.038)	-0.01	(0.059)
Alter	0.02+	(0.010)	0.10***	(0.011)	-0.49+	(0.280)	0.02+	(0.010)	0.11***	(0.012)	0.29***	(0.014)
Anzahl Universitäten im Heimatdépartement							0.02	(0.095)	-0.12	(0.097)	-0.15	(0.100)
Anzahl CPGE im Heimat- département							0.01	(0.026)	-0.05+	(0.027)	0.03	(0.029)
Anzahl IUT im Heimatdé- partement							-0.16*	(0.079)	-0.11	(0.081)	-0.16+	(0.089)
Bevölkerungsdichte							-4.40**	(1.514)	-7.14***	(1.551)	-5.63***	(1.617)
BIP pro Kopf/1000							0.04	(0.030)	0.06+	(0.031)	0.04	(0.034)
Konstante	0.81*	(0.335)	-1.69***	(0.386)	-7.08***	(0.470)	0.43	(0.644)	-1.57*	(0.690)	-6.83***	(0.788)
Random Intercept			0.94***	(0.155)					0.51***	(0.092)		
N			27282						27282			
AIC			61755.6						60803.9			
ICC			0.222						0.134			
-2*Log-Likelihood			-30807.8						-30316.9			

Conditions de vie des étudiants 1994–2010, eigene Berechnungen. Standardfehler in Klammern. Basis: weniger als 30 km. Ref.: 1994; nicht ledig; keine Kinder; Männer; Elementar- und Sekundarbildung; Niedrigeinkommen; keine „mention“; Bac général. + $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tab. 2: Multinomiale Logit-Modelle (Two-Level) der Distanz zwischen Heimat- und Studienort (log odds)

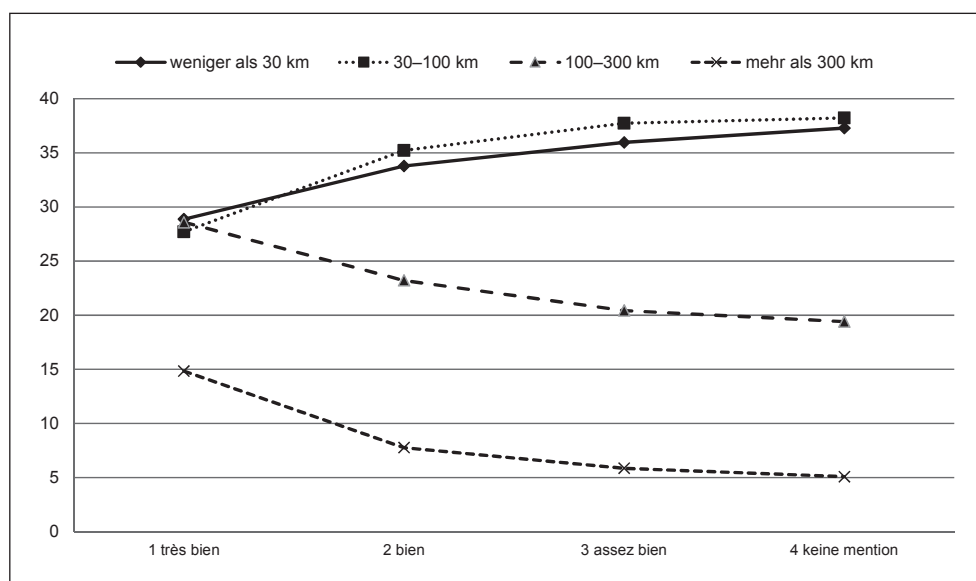


Abb. 1: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit (in %) der Hochschulentfernung nach Abschlussnote im Bac (durchschnittliche marginale Effekte)

steigen die Wahrscheinlichkeiten für die beiden entfernten Distanzen an. Von den StudienanfängerInnen mit sehr guter Abschlussnote im Bac studieren 43 % weiter entfernt als 100 km von ihrem Heimatort. Nur 26 % der Personen mit Note 3 und 24 % der Personen ohne Prädikat studieren ebenfalls entfernter als 100 km.

Im Nullmodell (nicht abgebildet) beträgt die residuale ICC $0.9417 / (0.9417 + \pi^2 / 3) = 0.223$. Das heißt, dass etwa 22.3 % der Unterschiede in der Hochschulwahl durch Unterschiede zwischen den Départements erklärt werden. Wird das Modell mit den Raummerkmalen berechnet (Modell 2), beträgt die residuale ICC 13.4 %. Die Differenz von rund neun Prozentpunkten in der Korrelation von Départementebene und Hochschulwahl kann demnach durch Indikatoren räumlicher Disparitäten und räumlicher Struktur institutioneller Differenzierung erklärt werden. In Ballungsgebieten und in Gebieten mit hoher Anzahl von IUT sinkt erwartungsgemäß die Mobilitätsbereitschaft. Die Koeffizienten zum elterlichen Bildungshintergrund und individuellen Ressourcen bleiben stabil.⁷ Das heißt, dass auch unter Kontrolle eines großen Angebots institutionell differenzierter Hochschulen am Heimatort Angehörige mit höherem Bildungshintergrund und höheren individuellen Bildungstiteln mobiler sind. Der Befund legt nahe, dass diese StudienanfängerInnen stärker zwischen Einrichtungen differenzieren, Unterschiede entsprechend vertikal bewerten und sich auf dieser Basis auch für entferntere Hochschulen entscheiden. Zu diesen Handlungen sind die StudienanfängerInnen durch

7 Signifikante Unterschiede gibt es im Vergleich zu Periode 2010, was in Anbetracht der verringerten Fallzahl in dieser Welle nicht überrascht.

ihr Kultur- und Bildungskapital befähigt. Dass ihre Hochschulwahl auch einen Distinktionsgehalt aufweist, kann anhand der Ergebnisse angenommen werden.

Tabelle 3 enthält zwei Schätzmodelle, die nur für AbsolventInnen mit sehr guten und guten Noten berechnet wurden. Modell 1 enthält den Bildungshintergrund der Eltern. Bei gleichen individuellen Ressourcen führt eine ungleiche Ausstattung mit kulturellem Kapital im Herkunftsmilieu zu einer signifikant größeren Neigung, sehr entfernt zum Heimatort zu studieren. Umgerechnet in durchschnittliche marginale Effekte beträgt die Wahrscheinlichkeit, sehr entfernt vom Heimatort zu studieren, für SchülerInnen mit Bestnoten 12.3%, wenn ihre Eltern einen Hochschulabschluss besitzen. Im Gegensatz dazu beträgt die Wahrscheinlichkeit nur 4.4%, wenn die besten AbsolventInnen aus Elternhäusern mit niedrigem oder mittlerem formalen Bildungsniveau stammen (7.9% für *baccalauréat*). In Modell 2 wird zusätzlich das Einkommen der Eltern berücksichtigt, das aber erneut keinen signifikanten Einfluss entfaltet. Der Befund unterstützt die Annahme, dass Personen aus Schichten mit geringerer Formalbildung auch bei gleichen schulischen Leistungen unterschiedliche Entscheidungen über den Hochschulort treffen, weil sie nicht gleichermaßen von Statusverlust bedroht sind, der durch die Anwahl einer lokalnahen Einrichtung entstehen könnte (H3).

7. Fazit

Der vorliegende Aufsatz beschäftigte sich mit der Frage, ob die Hochschulwahl bei französischen StudienanfängerInnen sozial selektiv in Hinblick auf die Entfernung zwischen Heimat- und Studienort verläuft. Von besonderem Interesse war dabei, ob diese räumliche Differenzierung von Hochschulen, die durch die StudienanfängerInnen vorgenommen wird, auf die berufliche Position bzw. den Bildungshintergrund der Eltern oder auf die eigene Abschlussnote im Abitur zurückzuführen ist. Der Artikel beschäftigt sich mit dem französischen Hochschulsystem, weil Frankreich einen für den europäischen Maßstab vergleichsweise hohen Grad an horizontaler und vertikaler Differenzierung im Hochschulsystem mit einer erheblich ungleichen räumlichen Verteilungsstruktur aufweist. Für das französische Hochschulangebot ist bekannt, dass der Zugang zu den hierarchisch gegliederten Ausbildungsformen sozial selektiv verläuft.

Empirisch fand sich, dass ein großer Teil der StudienanfängerInnen (ca. 38.2%) die Anwahl einer nahgelegenen Hochschule favorisiert. In den Mehrebenenmodellen zeigen sich die theoretisch erwarteten Anwahlmuster, wonach ein höherer Bildungshintergrund zur Wahl entfernt gelegener Hochschulen führt (H1a). Vor allem für Studierende aus Familien mit einem akademischen Bildungshintergrund konnte dies beobachtet werden. Beim Einkommen der Eltern fanden sich unter Kontrolle von Bildung keine signifikanten Effekte auf dem 5%-Niveau. Insofern lässt sich überraschenderweise eine durch Einkommen ermöglichte Praktizierung von Distinktion nicht beobachten. Dies lässt den Schluss zu, dass von höherem familialen Kulturkapital im Sinne von Wissensbeständen Gebrauch gemacht wird, um vorteilhafte Entscheidungen im Hochschulsystem zu treffen. Den so ausgestatteten Familien ist es möglich, entferntere Einrichtungen zu be-

	Modell 1			Modell 2		
	30–100km	100–300km	Mehr als 300km	30–100km	100–300km	Mehr als 300km
<i>Einkommen der Eltern</i>						
Mittlere Einkommen				–0.34** (0.120)	–0.13 (0.139)	–0.12 (0.220)
Hohe Einkommen				–0.46* (0.185)	0.10 (0.200)	0.18 (0.276)
<i>Bildungsabschluss der Eltern</i>						
Baccalauréat	–0.04 (0.116)	0.07 (0.134)	0.66** (0.217)	0.05 (0.121)	0.11 (0.138)	0.71** (0.223)
Studium	–0.46*** (0.115)	–0.03 (0.129)	1.00*** (0.207)	–0.32** (0.124)	–0.01 (0.139)	1.04*** (0.220)
<i>Abiturtyp</i>						
Bac technologique	–0.37** (0.131)	–0.50*** (0.150)	–0.51* (0.223)	–0.40** (0.132)	–0.50*** (0.151)	–0.52* (0.224)
Bac pro	–0.89*** (0.254)	–1.21*** (0.309)	–1.09** (0.411)	–0.94*** (0.255)	–1.20*** (0.310)	–1.09** (0.413)
<i>Jahr</i>						
1997	0.03 (0.182)	0.05 (0.206)	0.28 (0.287)	0.02 (0.182)	0.05 (0.206)	0.27 (0.287)
2000	0.02 (0.257)	0.25 (0.276)	0.40 (0.359)	–0.04 (0.258)	0.22 (0.277)	0.36 (0.360)
2003	–0.18 (0.328)	0.19 (0.347)	0.83+ (0.426)	–0.18 (0.328)	0.17 (0.347)	0.80+ (0.427)
2006	–0.46 (0.444)	–0.29 (0.463)	0.01 (0.556)	–0.46 (0.443)	–0.30 (0.463)	–0.01 (0.556)
2010	0.27 (0.461)	0.63 (0.476)	0.50 (0.573)	0.29 (0.461)	0.62 (0.476)	0.49 (0.574)
<i>Ledig (ja)</i>						
Eigene Kinder (ja)	0.06 (0.761)	–0.04 (0.963)	0.10 (0.948)	0.04 (0.764)	–0.04 (0.967)	0.12 (0.954)
Anzahl Geschwister	–0.78 (0.606)	–1.05 (0.740)	–1.00 (0.820)	–0.79 (0.609)	–1.05 (0.740)	–1.02 (0.825)
Frauen	–0.02 (0.038)	0.03 (0.042)	–0.10 (0.061)	–0.03 (0.038)	0.02 (0.043)	–0.11+ (0.062)
Alter	0.04 (0.088)	–0.10 (0.097)	–0.10 (0.130)	0.04 (0.088)	–0.10 (0.097)	–0.08 (0.130)
	0.09* (0.035)	0.10** (0.039)	0.28 (0.287)	0.08* (0.035)	0.10* (0.039)	0.27 (0.287)

<i>Anzahl Universitäten im Heimatdépartement</i>	0.15	(0.108)	0.09	(0.112)	-0.02	(0.121)	0.10	(0.104)	0.09	(0.112)	-0.01	(0.121)
<i>Anzahl CPGE im Heimat- département</i>	-0.12**	(0.042)	-0.10*	(0.044)	-0.12*	(0.048)	-0.12**	(0.042)	-0.10*	(0.044)	-0.12*	(0.048)
<i>Anzahl IUT im Heimatdé- partement</i>	-0.12	(0.131)	-0.05	(0.135)	-0.08	(0.150)	-0.12	(0.131)	-0.06	(0.135)	-0.08	(0.150)
<i>Bevölkerungsdichte</i>	-1.97	(2.023)	-7.58***	(2.152)	-2.82	(2.300)	-1.91	(2.019)	-7.59***	(2.149)	-2.84	(2.297)
<i>BIP pro Kopf/1000</i>	0.05	(0.050)	0.03	(0.052)	-0.00	(0.058)	0.06	(0.050)	0.03	(0.052)	-0.00	(0.058)
Konstante	-1.51	(1.440)	-1.10	(1.630)	-5.96***	(1.738)	-1.27	(1.443)	-1.01	(1.635)	-5.86***	(1.746)
Random Intercept			0.42***	(0.104)					0.42***	(0.103)		
N			4015						4015			
ICC			0.114						0.113			
AIC			9466.4						9462.1			
-2*Log-Likelihood			-4672.2						-4664.1			

Conditions de vie des étudiants 1994–2010, eigene Berechnungen. Standardfehler in Klammern. Basis: weniger als 30km. Ref.: 1994; nicht ledig; keine Kinder; Männer; niedrige und mittlere Abschlüsse; Niedrigeinkommen; Bac général + p < 0.10, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Tab. 3: *Multinomiales Logit-Modell (Two-Level) der Distanz zwischen Heimat- und Studienort für SchülerInnen mit sehr guten und guten Abschlussnoten (log odds)*

rücksichtigen. Dass Einkommen unter Kontrolle von Kulturkapital keinen signifikanten Effekt hat, zeigt, dass Geld bei Berücksichtigung von Bildung in Frankreich kaum eine Rolle spielt (H1b). Das liegt auch darin begründet, dass Hochschulbildung in Frankreich, anders als beispielsweise in den USA oder Großbritannien, mit äußerst geringen Studiengebühren verbunden ist und staatliche Systeme der Studierendenförderung, vor allem für Studierende aus einkommensschwächeren Familien, gut ausgebaut sind.

In erheblichem Maße beeinflussen individuelle Ressourcen die Anwahl entfernterer Hochschulen (H2). Die in Frankreich hoch standardisierten und differenzierten Noten stellen deshalb einerseits Bildungskapital dar, das Wissen über das Hochschulsystem umfasst und sind andererseits instrumentell für zukünftig erwartete Erträge aus Hochschulbildung. Gute und sehr gute Noten bedingen stark, den Heimatort zu verlassen, was darauf hindeutet, dass die besondere Rolle hervorragender Noten in Frankreich gegenüber anderen Orientierungen, z. B. an der Peergroup, einen dominanten Einfluss ausübt. Trotz teilweise gegenteiliger Erwartungen findet sich ein Einfluss von sozialer Herkunft: Auch bei sehr guten und guten Abschlussnoten haben SchülerInnen mit höherem familialen Kulturkapital größere Chancen, sehr entfernt zum Heimatort zu studieren (H3).

Die ungleichen Mobilitätsbewegungen von Studierenden im differenzierten und räumlich strukturierten französischen Hochschulsystem stehen im Einklang mit einem für Frankreich typischen Spannungsverhältnis: Trotz eines streng meritokratisch geprägten Bildungssystems haben Sozialschichten mit geringerem formalen Bildungshintergrund erhebliche Nachteile, bestimmte Bildungsziele zu erreichen. Selbst im höchsten Leistungssegment der Studierenden bleiben Unterschiede in der Anwahl nach dem Bildungshintergrund ihrer Eltern bestehen. Die starken Befunde heben jedoch auch hervor, dass die Betonung familialer und individueller Bildungskapitalien im öffentlichen französischen Bildungssystem ‚plutokratische‘ Tendenzen offenbar erfolgreich zurückdrängen konnte.

In der Diskussion um den Zusammenhang von Differenzierung im Hochschulsystem und Studierendenmobilität lautet eine These aus der Schulwahlforschung, dass Differenzierung durch die Anwahl der BildungsadressatInnen mitproduziert wird (vgl. Schneider, Teske & Marshal, 2002). Die Wahl einer nahegelegenen Bildungseinrichtung zeigt an, dass Differenzen zwischen Einrichtungen nicht oder kaum wahrgenommen werden. Eine hingegen differenzierende Wahrnehmung, die entsprechend zu größerer Mobilität führt, kann die institutionelle Differenzierungsstruktur stabilisieren oder verstärken. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die Differenzierung des Hochschulfeldes durch Anwählende vor allem von denjenigen vorangetrieben wird, die aus höheren Statusgruppen stammen. So kann beispielsweise der Ausbau lokaler Hochschulen außerhalb der französischen Großstädte zum einen als erfolgreiche Maßnahme zur Erhöhung der Studienbereitschaft gesehen werden, zum anderen verfestigt die Anwahl ortansässiger SchülerInnen mit schlechteren Abschlussnoten den Status der meist wenig renommierten Einrichtungen.

Die sozial ungleiche Valorisierung von Einrichtungen als Mechanismus der Differenzierung des Feldes konnte nicht direkt überprüft werden und sollte zukünftig adres-

siert werden. Der internationale Vergleich mit weniger stark differenzierten Hochschulsystemen (z. B. Deutschland) kann wichtige Einsichten über die potentielle Hemmung einer durch Anwahl getriebenen Differenzierung liefern. Dass vor allem höhere und mittlere Sozialschichten Träger des Prozesses sind, sollte in weiteren Studien detaillierter untersucht werden: Für die distinktiven Bildungsstrategien innerhalb der Mittelschicht (vgl. van Zanten, 2009) und die lebensstilbezogenen Orientierungen für konservative Strategien und institutionelle Innovationen im Hochschulfeld der französischen alten und neuen Mittelschicht (vgl. Bourdieu, 1982) ließen sich komplexe Erwartungen zum Mobilitätsverhalten formulieren, die einen interessanten Beitrag zur Dynamik von Differenzierung liefern würden. Methodisch wären hierzu andere Variablen nötig, die in den Sekundärdaten für den vorliegenden Beitrag allerdings nicht verfügbar waren.

Literatur

- Alpe, Y. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire. L'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(2), 213–231.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More Inclusion than Diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. In dies. (Hrsg.), *Stratification in Higher Education: A comparative study* (S. 1–35). Stanford: University Press.
- Avery, C., & Hoxby, C. M. (2004). Do and Should Financial Aid Packages Affect Students' College Choices? In C. M. Hoxby (Hrsg.), *College Choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it* (S. 239–299). Chicago: University of Chicago Press.
- Baron, M. (2004). La formation supérieure en régions (France). *European Journal of Geography (Cybergeo)*, 279, 1–26.
- Baron, M. (2009). Villes et régions en concurrence pour comprendre l'offre de formations universitaires? (France). *Espaces et sociétés*, 136–137(1), 135–154.
- Baron, M. (2010). Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960: constats et enjeux. *Le Mouvement Social*, 233(4), 93–105.
- Baum, S. (2001). College Education: Who can afford it. In M. B. Paulsen & J. C. Smart (Hrsg.), *The Finance of Higher Education: Theory, research, policy and practice* (S. 39–52). New York: Agathon Press.
- Benhenda, A., & Dufour, C. (2015). Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France. In A. Benhenda (Hrsg.), *L'université désorientée* (S. 93–104). Paris: La Découverte.
- Berthelot, J.-M. (1990). Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. *Sociétés contemporaines*, (4), 109–122.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 527–534). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Brauns, H. (1998). *Bildung in Frankreich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials – Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.

- Chapman, D.W. (1981). A Model of Student College Choice. *Journal of Higher Education*, 52(5), 490–505.
- Daverne, C., & Masy, J. (2012). Les classes préparatoires aux grandes écoles: entre proximité et prestige. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 571–590.
- Deer, C. (2005). Higher Education Access and Expansion: the French experience. *Higher Education Quarterly*, 59(3), 230–241.
- DEPP = Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2016). *Repères & Références Statistiques. Enseignements – Formation – Recherche*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_repers_2016_614975.pdf [19.03.2018].
- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 480.
- Duru-Bellat, M. (2013). France: Permanence and Change. In Y. Wang (Hrsg.), *Education Policy Reform Trends in G20 Members* (S. 19–32). Berlin/Heidelberg: Springer VS.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Rapiou, M.-T. (1994). L'université plus proche du 'local': un plus pour les usagers? In B. Charlot (Hrsg.), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (S. 157–171). Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Depledge, R. (2008). From the Baccalauréat to Higher Education in France: Shifting inequalities. *Population (English Edition)*, 63(1), 119–154.
- Esser, H. (1999). *Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France: Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36(3), 403–438.
- Faure, L. (2010). Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures: Le cas de l'Université de Perpignan. *Education et sociétés*, 24(2), 93–108.
- Felouzis, G. (2001). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 136, 53–63.
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires: Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Filâtre, D. (2003). Les universités et le territoire: nouveau contexte, nouveaux enjeux. In G. Felouzis (Hrsg.), *Les mutations actuelles de l'université* (S. 19–45). Paris: PUF.
- Franke, R., & Purdy, W. (2012). Student Financial Aid in the United States. In M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, R. Pinheiro & A. Vabø (Hrsg.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (S. 153–184). Rotterdam: SensePublishers.
- Frenette, M. (2006). Too Far to Go on? Distance to school and university participation. *Education Economics*, 14(1), 31–58.
- Frouillou, L. (2014). Les écarts sociaux de recrutement des universités d'Île-de-France: un processus de ségrégation? *Espaces et sociétés*, 159(4), 111–126.
- Givord, P., & Goux, D. (2007). France: Mass and class-persisting inequalities in postsecondary education in France. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran & G. Menahem (Hrsg.), *Stratification in Higher Education: A comparative study* (S. 220–239). Stanford: University Press.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation emploi*, 87(1), 79–98.
- Hörner, W. (2005). Neue Formen der Leistungsmessung als bildungspolitische Innovationsstrategie? Das Beispiel Frankreich. In H. Döbert & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich* (S. 149–156). Münster: Waxmann.
- Ichou, M., & Vallet, L.A. (2011). Do All Roads Lead to Inequality? Trends in French upper secondary school analysed with four longitudinal surveys. *Oxford Review of Education*, 37(2), 167–194.

- INSEE = Institut national de la statistique et des études économiques (2015). *Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2014*. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07113 [16. 03. 2018].
- Kreckel, R. (2011). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 237–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lossau, J. (2012). Spatial Turn. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 185–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meek, V.L. (1996). *The Mockers and Mocked. Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- MENSR = Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement Supérieur, et de la Recherche (2007). *Statistiques sur le nombre total de mentions „très bien“ au baccalauréat*. <http://www.senat.fr/questions/base/2007/qSEQ070801465.html> [20. 02. 2018].
- MENSR = Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement Supérieur, et de la Recherche (2015). *Atlas Régional. Les Effectifs D'étudiants 2013–2014*. <http://www.senat.fr/questions/base/2007/qSEQ070801465.html> [20. 02. 2018].
- MENSR = Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement Supérieur, et de la Recherche (2016a). *Arrêté du 22 juillet 2016 fixant les taux de droits de scolarité d'établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur*. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032950740> [20. 02. 2018].
- MENSR = Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement Supérieur, et de la Recherche (2016b). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France. 50 indicateurs*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat26/13/4/depp-etat-ecole-2016_675134.pdf [02. 12. 2016].
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung: Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Oberti, M. (2005). Differenciation sociale et scolaire du territoire: Inegalites et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, 59-60(3), 42.
- OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development (Hrsg.) (2016). *Education at a Glance*. Paris.
- Ott, M. (2015). *Lernwegoffenheit in der französischen Berufsbildung: Zum Potenzial von Outcome-Orientierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Paradeise, C., & Thoenig, J.-C. (2015). *In Search of Academic Quality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Perret, C. (2007). Quitter sa région pour entrer à l'université: quels sont les facteurs explicatifs de la mobilité géographique des bacheliers? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 313–342.
- Porrovecchio, A., Masson, P., Caby, I., Kuehn, C., Pezé, T., & Theunynck, D. (2014). The University on your Doorstep: A misplaced utopia? The Université du Littoral Côte d'Opale case. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1–17.
- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2012). *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata (Vol. I & II)*. College Station: Stata press.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'race' and the Higher Education choice process. *Sociology*, 35(04), 855–874.
- Schneider, M., Teske, P., & Marschall, M. (2002). *Choosing Schools: Consumer choice and the quality of American schools*. Princeton: University Press.

- Selz, M., & Vallet, L.-A. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. *Données sociales – La société française*, 101–107.
- Sieh, I. (2014). *Der Bologna-Prozess in Frankreich und Deutschland im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Snijders, T.A.B., & Bosker, R. J. (2004). *Multilevel Analysis*. London: Sage.
- Teichler, U. (2005). Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 8–24). Weinheim: Beltz.
- Tierney, M. (1983). Student College Choice Sets: Toward an empirical characterization. *Research in Higher Education*, 18(3), 271–284.
- Turley, R. N. L. (2006). When Parents Want Children to Stay Home for College. *Research in Higher Education*, 47(7), 823–846.
- Turley, R. N. L. (2009). College Proximity: Mapping access to opportunity. *Sociology of Education*, 82(2), 126–146.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. In A. Benhenda (Hrsg.), *L'université désorientée* (S. 80–92). Paris: La Découverte.
- Veltz, P. (2007). *Faut-il sauver les grandes écoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Windzio, M. (2013). *Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge: MIT press.
- Zhang, L., & Ness, E. C. (2010). Does State Merit-Based Aid Stem Brain Drain? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 143–165.

Abstract: In continental Europe, France has a long tradition of stratification in higher education (HE) that is strongly linked to a spatial distribution structure. Preferences for certain higher education institutions require some willingness for spatial distance on the part of the students, as institutions are differently located and stratified in France. Theory assumes that students from higher social classes and students with higher school degrees are more likely to study further away from their hometown. Using data by *Conditions de vie des étudiants 1994–2010*, this assumption is confirmed for students originating from highly educated families and for those with higher personal educational capital. Parental income has a low impact which reveals that money plays a minor role in France when education is controlled for. The paper concludes that the choosing of more distant HE institutions by higher social groups has effects on institutional differentiation as well.

Keywords: Higher Education Choice, Stratification, Social Inequality, Space, France

Anschrift des Autors

Dr. Oliver Winkler, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Soziologie,
Emil-Abderhalden-Str.26–27, 06108 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: oliver.winkler@soziologie.uni-halle.de